

我國國民補習教育 實施狀況調查研究

林 朝 鳳

(台灣師大教育系所副教授)

伍 振 鶯

(台灣師大教育系所教授)

本研究旨在深入了解我國國民補習教育的實施現況，以及補習學校師生、相關人員所遭遇的問題。透過文獻分析與調查、座談方式廣泛蒐集資料，最後提出解決問題之可行途徑，作為今後改進國民補習教育的參考。本研究的建議如下：

- 一、確立成人基本教育的理念，重新檢討國民補習教育目標。
- 二、成立專責課程研究與規劃組織，以利課程之規劃與修訂。
- 三、有系統的發展成人基本教育內容，運用彈性多元的教學法。
- 四、提供多元的師資培育管道，擴大民眾參與學習的機會。
- 五、充實國民補習教育經費，鼓勵民間組織配合推動。

壹、緒論

一、研究動機與目的

由於現代生活的快速變遷，職業知能的需求不斷轉變，為了謀求自我實現與增加現代生活的能力，在現代生活中除了強調生活本身即是不斷的學習歷程外，更強調每個人需要尋求特別的機會，以從事持續性、目的性和系統性的學習；終生教育的理念於焉產生。我國於民國六十八年修正公布的社會教育法，第一條亦規定社會教育以實施全民及終生教育為宗旨，可見終生教育不但是世界改革的主要動力，亦是我國未來教育發展的重點目標之一。然而，從一些研究中卻發現，

實施終生教育對於已經有接受教育機會的人與沒有接受教育機會的人卻有著不同的影響。一般而言，已經接受正規教育機會的人，較能配合於終生教育達到較高的教育水準，而沒有接受正規教育機會的人，並沒有享受新的終生教育的益處。由此可見，社會不利的成年人在投入終生教育的行列時，必將遭遇到較大的參與障礙。我國國民補習教育的實施對象多數為處於教育不利地位的人，因此在實施全民教育及終生教育的同時，對於國民補習教育實施現況的了解和問題的探討，乃成為不可忽視的一環。

然而，我國國民補習教育自實施以來，有著許多問題。根據文獻資料顯示，國民小學補習學校（以下簡稱國小補校）學生輟學率高達百分之三十，學業成就普遍低落；又國民中學補習學校（以下簡稱國中補校）學生的輟學率更高達百分之六十五。究其原因，均在於課程問題，目前國小補校所使用的教科書雖是由台北市教育局另編，但是對成人學生而言，無論是科目的設置，教材的內容，乃至於教學時數的配合，均易造成成人學習上很大的困擾；國中補校則幾乎完全引用國民中學的課程，因此就教育的目標、補校學生人口特質、以及補習學校上課的時間限制等方面而言，國民補習教育的課程，確實有必要做徹底的檢討與改革，否則極易造成在實施上徒有提供教育機會之形式，卻無法提高教育的素質和效果，不但形成教育投資的浪費，也剝奪了教育不利民眾接受終生教育的機會。

有鑑於此，乃針對現行國民中小學補習學校課程的實施情況進行分析和檢討，以作為改進國民補習教育和規畫終生教育的依據和參考。具體言之，本研究的主要目的有四：

- (一)探討我國國民補習教育的演進和現況；
- (二)分析成人基本教育課程的理論基礎；
- (三)調查了解對現行國民補習教育課程的意見和需求；

(四)歸納研究結論，提出改進我國國民補習教育課程實施現況之具體建議，作為今後改進國民補習教育的參考。

二、文獻探討

有關本研究的文獻探討和理論分析，乃是分別從「我國國民補習教育的演進和現況」和「成人基本教育的理論基礎」兩方面加以探討，茲簡要說明如下：

(一)我國國民補習教育的演進和現況

1. 我國識字教育萌發於清朝末年，旨在消除文盲，增強國力；民國二十九年識字教育改稱為失學民衆補習教育，除了傳授失學民衆簡易知能，適應社會生活，更以推行國語為首要目標；民國六十五年「補習教育法」修正頒布，失學民衆補習教育再次調整稱為「國民補習教育」，其目的乃在「補充國民生活知識，培養健全公民」，使教育不利者，得以具備適應社會生活的能力。
2. 識字教育時期，施教對象為「不識字之成人」；失學民衆補習教育的招生對象則以超過義務教育之十二歲至四十五歲之失學者為主，但是不懂國語者亦鼓勵入學；目前之國民補習教育，則是以已逾學齡，但未受九年國民教育者為施教對象。
3. 識字教育的課程包括語文、算術、公民常識與做人處事基本道理；失學民衆補習教育的課程則包括國語文、算術常識、體育、音樂與職業科目或職業指導；目前國中、國小補校之課程，則一直延用國中、國小課程標準。
4. 識字教育使用之教材包括識字課本、算術課本、平民千字課本等；失學民衆補習教育則可針對施教對象不同而自行設計，或採用國立編譯館修訂之成人班課本；目前國中補校之教材為國中教科書，國小補校則採用台北市教育局以國小教科書為主要編輯參考所編之教材。
5. 識字教育之修業年限一至三年不等，可依需要在日、夜間授課；失學民衆補習教育則分初級與高級，前者修業年限四至六個月，後者六至十二個月；至於目前國小補校亦分為初級部與高級部，前者為六個月至一年，後者為一年六個月至二年，國中補校修業年限不得少於三年，國民補習教育一律在夜間上課。
6. 識字教育早期大多由單獨設立的簡易識字學塾或宣講所、公民堂負責；失學民衆補習教育時期則多在國民學校附設公民班實施；國民補習教育時期則由國民小學與國民中學附設國民補習學校實施。
7. 清末識字教育乃是由官方和民間共同推動，唯經費來源不固定，後來由於時代進步，識字教育在制度方面，政府漸有明確規定，因此至失學民衆補習教育時期，則大多由政府負責，並希望民衆藉由參與補習教育，完成義務教育；目前國民補習教育則由政府辦理，經費由縣市政府每年依開班數編列預算支付人事費與經常

費等，國小補校學生免繳學雜費、書籍費，國中補校學生則須繳交雜費與書籍費。

8. 識字教育與失學民衆補習教育之師資，大多由師範畢業之具有國民學校教師資格者擔任，授課前需接受二至三日的職前講習；目前國民補習教育之師資仍由國中、小學教師兼任，但並未予以特殊的講習或在職教育。

(二)成人基本教育理論方面

1. 目前世界各國，無論是先進國家或開發中國家，均非常重視成人基本教育的推展，主要除了消除文盲，提昇國民教育水準外，更是基於對人權的尊重及為了促進經濟社會文化與政治的全面發展。
2. 成人基本教育雖然隨著國家發展程度的不同，而有不同的涵義，但一般而言，大多有從「傳統識字功能」擴及「功能識字功能」的趨向，前者強調具有讀、寫、算的技能，後者則不僅包括培養成人基本讀、寫、算技能，更必須協助成人獲得基本的生活、生產與溝通技能。因此施教對象亦從「文盲」擴及至「功能性文盲」。
3. 成人基本教育的施教對象異質性較高，學習動機與特性亦不相同，因此設計成人基本教育課程時，除了應了解其參與的動機，更要配合其興趣、需要與學習特性。教學時教師所扮演的角色，已不是知識的傳授者，而是協助者、輔導者與資源的提供者。
4. 設計成人基本教育之課程，首應建立課程設計的理論基礎與教育情境，除了重視成人學習者的需求和特性外，還應結合成人的學習經驗，兼顧個人與社會國家的發展，並提供多樣化的課程內容，採取彈性化、個別化的學習原則，透過共同參與、協力合作的方式，從事成人基本教育之課程設計。

貳、研究設計

一、研究方法

本研究主要採用文獻分析和調查研究法，兼顧理論探討和實況分析兩方面，以深入了解問題癥結和實際需求，並提出解決方法。

(一)文獻分析：搜集、分析國內外有關成人基本教育理論和實務之文獻，

以了解成人基本教育之歷史沿革，成人基本教育的理論基礎，並探討其發展趨勢，以爲借鏡。

(二)調查研究法：分問卷調查和訪問座談兩種方式進行。

- 1.問卷調查：編製「國民中學補習學校課程修訂意見」與「國民小學補習學校課程修訂意見」問卷調查表兩種，徵詢教育學者、專家、教育行政人員以及國民中、小學補校教師、學生、學校行政人員對現行國中、小補校課程的意見，包括就讀補校的目的、補校的教育目標、修業年限、上課時間的安排、科目設置、教材內容、教學型態等方面的看法。
- 2.訪問座談：邀請各縣市主辦補校業務之行政人員，以及各國中、小補校之行政人員、教師、學生代表，分別舉行座談深入研討，以了解各校課程實施和情形和問題。

二、研究工具的設計與實施

(一)研究工具（問卷）的設計

本研究採用之工具共分四類，根據本研究之目的及文獻分析結果，編製前所述問卷調查表，各問卷再分成兩部分，一是教師及教育行政人員部分，另一爲學生部分。

首先編製預試問卷，問卷設計之初，曾多次邀請學者專家、國中小補校教師進行諮詢，並於北市河堤國小與萬華國中各擇兩班進行預試，再針對預試實施情形與問題進行分析、討論，最後乃修訂成爲正式問卷。

(二)樣本選取與實施

根據國民中小學補校資料，採隨機方式選取樣本，共寄出國小補校問卷學生部分 1,510 份，學校教師及行政人員 172 份，教育行政人員 46 份，學者專家 52 份，共計 1,780 份，收回 1,456 份，回收率爲 81.8%；國中補校部分計學生 1,360 份，學校教師及教育行政人員 164 份，教育行政人員 46 份，學者專家 56 份，共計 1,626 份，收回 1,307 份，回收率爲 80.4%。

(三)資料處理

問卷內容乃分別對補校教學目標、教學科目、教學時數、課程內容、教材編選與教學方式等加以設計。有五題單選題，十八題複選題，並有一題開放式問題，由填答者自行發表對補校教學的意見。

由於學生意見對於國民中小學補校課程的修訂而言十分重要，因此進行資料分析時，將整體意見分成學生、教師、學者專家與教育行政人員四部分；另外再特別針對學生的性別、年齡、教育程度、學校地區、就業情形進行分析，以進一步了解學生的意見。本問卷共採用下列三種統計方式：

- 1.百分比：藉以了解每一填答者的意見反應趨勢。
- 2.卡方檢定：利用卡方檢定對於單選題目進行分析，以了解其間的差異情形。
- 3.複選交叉分析：利用複選交叉分析的方式，對於複選項目進行分析統計，以了解反應意見的百分比是否一致及其間差異狀況。

叁、研究結果與討論

一、國民中學補習教育實施情況

(一)就讀補校的目的與補校教學目標

有關學生就讀補校的目的，以「增加生活上所需知識和能力」最受肯定，其次則爲「學習利用空閒時間，讓生活更愉快」；學生以外之人員則一致認爲「得到文憑，提高學歷」是學生就讀補校的主要目的。此一差異，實堪玩味。同時，學生因年齡、學校地區與就業情形，就讀目的也有所出入，年長者較偏向充實空閒時間，院轄市較重視識字功能，從事家管者亦以充實休閒爲目的。可見，因就讀目的不同，課程設計是否亦應隨之而多元，實值深入探討。

有關補校的教學目標，學生認爲「增加國民生活知識」是首要目標，而其他三類則認爲「提高教育程度」是補校教學目標的比例最高。可見現行國中補校教學目標並不是以職業爲導向。這點與國家的補校教育政策、成人教育的理論，以及補校學生對學習的期望是否相符合，有待全面檢討，俾作適當修正。同時，年齡愈長老、地處偏遠者對目前補校各項教學目標較持肯定態度，可見這些類別的學生對補校教育較爲重視與珍惜。

(二)修業年限與上課時間

八成以上的填答者認爲修業年限應維持現況，這與座談會的結果有所差異，後者大多傾向增加修業年限，其原因尚待詳究。同時

女性主張維持現狀者較男性高，有固定工作及收入者亦較無工作者在主張維持現況的比例上，高出20個百分點。

有關上課時間方面，大多數填答者仍以「全部晚上上課」居多，不過學者專家則較主張依學生需要彈性開設；學生的意見則因地區的不同而有顯著差異，偏遠地區主張全部晚上上課的比例比其他地區低出許多，據推測可能與交通不便有關。未來補校上課的時間應顧及學生就學地區的不同而作彈性調整，以免造成學生求學的阻力。

(三) 教學科目與教學時數

在教學科目方面，大致可獲得幾點重要發現：1. 一半以上的填答者認為補校課程與國中相同並不適當，但是偏遠地區則例外；2. 在科目刪除的意見反應上，除教育行政人員外，大部分的人仍主張都需要教；3. 對於選修科目的開設，以學者專家最為支持，學生之中則以院轄市及偏遠地區支持的比例較高。

至於教學時數，學生方面以增加英語科教學時數的意見最獲支持，其次為數學及國文，其他三類則較不傾向增加教學時數，對公民科的重視程度也較學生為高。學生方面，年紀大者對國文較為重視，院轄市地區則對英語、數學較為重視。由此可見，不同年齡與學校地區會影響學生對教學時數的反應。

(四) 教材內容與教材編選

就教材的難度而言，數學、理化、英文難度較高的比例較高，同時發現在年齡、教育程度、學校地區三方面，學生的意見差距較大，可見在安排補校課程時應注意上述所言的個別差異，易言之，為有效提高補校教學成效，不能不特別注意學生背景廣泛的變異性，並因此設定課程，改善教學。

在教材的助益性方面，國文、英文、健教、數學被認為對學生的助益較大，學生的意見，也因年齡、學校地區、教育程度而有差異。至於幫助較小的科目，則以音樂或體育、團體活動、數學理化較高，這或許與上課方式，教材編選有密不可分的關係。

從調查問卷的結果發現，國中補校課程的適當與否，受學生背景的影響最大。從理論分析中已了解，成人教育的一大特色是學生的同質性較低，本實徵調查的結果印證了這項理論。因此未來補校課程的設計，應盡量顧及學生各項背景的差異，儘量使課程彈性化，以提高補校教育對各個學生的幫助。

至於教材的編選，「生活上所需的知識和技能」、「學生的能

力和興趣」被認為是較重要的考慮因素，同時背景不同的學生對教材編選應重視的內容也有所不同。對於目前採用的教科書內容，主張應有所修正的比例高達四分之三，可見現行補校教科書實有待修正。

(五) 教學型態與學習困難

填答者對補校上課方式的意見，以電視教學、自己自修的比例較高，而主張維持現狀的不到三分之一。究其原因，可能與工作或責任沈重有關，以致較難規律性的撥出時間學習，因此應可研擬變通的上課方式，並考慮不同背景學生的需要與限制，使學生的學習更有彈性。

在教學方式上，以主張教師、學生相互討論的比例最高，其次為教師講解。學生因年齡、教育程度、學校地區、就業情形的不同，對教學方式的意見也頗不一致。現行國中補校的教學，往往因課程進度、時間壓力、班級人數的限制，使得採用其他方式有實質的困難。要使這項調查結果的理想能付諸實施，尚需要多方面的配合。

至於學習或教學的困難為何，四類型填答者的意見都有所不同，學生的學習能力、興趣、年齡都是原因。值得注意的是這三者間往往有密不可分的關係，對於這些原因應以整體觀之，不宜分別看待。

二、國民小學補習教育實施情形

(一) 就讀補校的目的與補校教學目標

學生就讀補校的目的，以「得到基本識字能力」居首，其次依序為「增加生活上所需的知識和能力」、「學習利用空間時間，讓生活更愉快」；而選填獲得職業知能，增加就業機會者則不多。這個現象與國中補校相同。單就學生背景分析，亦可發現因年齡、學校地區、就業情形不同，就讀補校的目的也有差異。由此可見，由於就讀目的的不一，使得補校教學的性質、實施方法、成效、困難等都與國小不同。

有關補校教學目標，以「增加國民生活知識」居首，其次為提高教育程度、促進社會進步；教育行政人員則將提高教育程度列為首位，因此在擬訂成人基本教育政策時，實應再進一步的檢討與了解。

(二) 修業年限與上課時間

對於補校修業年限的反應，以維持現狀最多，其次為延長修業年限者；唯二者比例相去不遠。學者專家主張縮短修業年限的比例居第二，有別於教師和行政人員。就學生背景分析，愈年輕者愈希望維持現有的修業年限，而偏遠地區主張延長年限的比例則較其他地區為高。

對於上課時間的安排，以主張「全部晚上上課」的居首位，學者專家則較傾向「依學生需要分別開設」；至於學生方面，則因教育程度與學校地區的不同，而有不一致的反應。

(三) 教學科目與教學時數

有過半數的填答者主張國小補校課程應有別於國小，同時在科目的設置方面，認為現行科目都需要教的比例最高，至於國小應否開設選修科目，整體言之，持贊成態度者近半，學者專家、教育行政人員、教師持贊成意見的比例尤高。

在增加教學時數方面，以國語、數學兩科的選答者比例最高，這可能與教材的實用性以及內容難易程度有密切的關係；至於減少科目教學時數方面，則主張都不需要減少的比例最高。不過學生因性別、年齡、學校地區的不同，也呈現了不同的意見。

(四) 教材內容與教材編選

對於補校教學內容認為都不會太深的比例接近一半，四類型的人員，對於何科內容太深的反應在順序上則有不同，值得進一步研究。因此未來編製補校課程時，顯然不能以單一方的意見為準，應了解其知覺差異的主因，以編出適合國小補校程度的課程。同時補校學生背景原本就較分歧，學習的能力也各有差異，此次調查中，一些人提出了變通的方法解決這些問題，例如根據年齡、升學與否進行分班，這些均是可採行的意見。

國小補校學生覺得最有助益的科目，以國語居首，其次為數學；學生也因性別、年齡、學校地區、就業情形的不同而有不同的反應，此一情況再度證實了學生需求的歧異性。

至於教材的編選，則以「學生的能力和興趣」最受重視，其次為「生活上所需的知識和技能」。在教材選擇上，除了學生以外，大多主張另編一套或多套教科書的比例最高，不過值得進一步探究的是年齡20~30歲的學生贊成此一意見的比例較其他年齡層為低，是否因這個年齡層希望繼續升學的比例較高，擔心教材的變動會使其銜接不上，無法如願升學或就業有關，尚得研究。

(五) 教學型態與學習困難

根據調查發現，四類型人員對補校上課方式似無一定的偏好，或許多樣的上課方式較能符合學生需要；至於補校採用的教學方式，則以老師、學生互相討論的意見最受支持，其次為教師講解。學者專家的意見稍有出入，較主張雙向的、學生參與的教學方式。學生的意見也因年齡、學校地區的不同而有所差異。

至於補校學生缺乏主動參與的現象，一般咸認為上課時間太短，無法實施是主因；不過專家學者及教育行政人員則將之歸因於教師的教學態度與觀念的比例較高。

對於補校教學的困難，整體而言，歸因於上課時間太短的比例最高，其次為學生的學習能力相差太大；不過學者專家則認為後者乃是主要因素。

肆、結論與建議

綜合上述各項研究發現，歸納下列數項結論，並提出數項建議，以供今後研究改進我國國民補習教育實施的參考。

一、結論

(一) 國民補習教育目標未能明確訂定，施教對象亦未能隨時代變遷而擴大。

根據補習教育法第一條、第三條之規定（教育部，民77），補習教育因施教對象，意義與性質之不同，區分為國民補習教育、進修補習教育與短期補習教育三類；各類補習教育的目標與功能，自應有所不同。然深入探討，發現現行補習教育法令，並未予以明確分野與規定。況且目前世界各國對成人基本教育的界定，已由「傳統識字功能」擴及「功能識字功能」，而我國補習教育的目標自民國六十五年修訂公布，迄今未因應社會變遷做適當調整。再者，由於成人基本教育目標的轉變，其施教對象亦隨之由未具有讀、寫、算能力之「文盲」，擴及至未具基本生活、生產、溝通技能之「功能性文盲」。我國國民補習教育在施教對象的認定上，僅以接受教育年限為衡量的標準，未能考慮無法、不願、不宜接受國民教育者

的實際性，以致有許多功能性文盲無法普遍接受國民補習教育。

(二)國民補習教育課程未能顧及教育理論基礎

推展成人基本教育時，若在目標的擬訂與課程的設計上未能審慎研究，不但無助於教育上分配功能的合理化，也不能促進經濟結構的重建。目前國民補習教育之課程卻沿用國中、國小所用者，不但未考慮施教對象的差異，更違背了成人的學習特性與教學理論。從本研究中可發現：無論學者專家、教師、學生、教育行政人員，皆有一半以上認為須依照現行科目再行調整或另外訂定。至於修業年限、上課時間、各科教學時數，也因階段、背景的不同，而有不同的看法與反應，可見目前國民補校教育課程不適用之情況。

(三)國民補習教育教材內容未能符合成人的學習能力與需求

目前補校所使用的教材只有課本，不但未能如英國成人基本教育之有書面和視聽教材相互補助應用；也無法比照開發中國家以與民衆有關之生活相關題材編製單元性教材，使民衆由認識本身問題學起，並可將所學立即應用於生活當中（莫慧如，民79）。根據本研究可了解，大多數的學生主張採用另外設計編選的教科書或設計多套教科書供學校彈性選擇和應用；同時有70%以上的學生主張在編選教科書時，應顧及成人學生的能力和興趣，以及生活上所需要的知識和技能。可見現行教材內容實有重新檢討的必要。

(四)國民補習教育師資培訓未受重視，施教管道未能擴充

根據Darkenwald & Beder (1982)的研究指出：教師愈能知覺成人與非成人學生二者間的差異，愈能使教學方法有所不同。目前師資培訓已是已開發國家成人基本教育或開發中國家識字實施中非常重要的一環，自職前教育以至在職進修，都有專責機構負責，並已發展出一套有系統的培訓制度。目前國民中、小學補校教師大多為學校教師兼任，雖然皆為合格的中、小學教師，但是由於未接受成人教育專業知識的在職或職業教育，以致在施教時，無法充分掌握成人學習的特性與需求，亦無法充分運用適合成人學生的教學方法。從本研究中可以發現，補校教師不但較少給學生主動參與的機會，而且大多以講述為主；同時，亦可發現，國中補校學生除了主張到校上課以外，更期望有較多的學習方式與途徑。由此可知，重視補校教師在職與職前教育，擴充施教管道，乃當務之急。

(五)國民補習教育行政工作未能獨立，亦缺乏民間組織的參與

現行國民補習教育的實施，採附設於國中、小學的實施制度，

此乃取其場地、人力、設備合用之便，然而卻未考慮到施教對象心理的影響、時間的配合及交通的便利，導致今日國民補習教育因其附屬身份，未受應有重視，淪為次等地位之現象。又由於無論教師或行政人員大多採兼任方式，故在規劃補習教育時，往往無法超出國民教育之模式，無形中也增加教師的教學工作負擔。

又因為補習教育乃是社會教育各項活動之一，理應如英美成人基本教育，靠政府與民間共同參與與推動，以促使教育不利之弱勢團體或個人，能經由教育的力量來解決本身的問題。而我國國民補習教育實施至今，乃僅限於由教育部門來推動，再加上補校經費由縣市政府負擔，在財力有限的情況下，補校在人員編制、工作津貼、鐘點費及設備、器材、夜間安全上均無法改善。由此可見，由於國民補習教育行政工作未能獨立，經費不足，以致難以整體規劃與改進，同時又缺乏民間組織之參與和推動，以致無法發揮其功效。

二、建議

(一)確立成人基本教育的理念，重新檢討國民補習教育目標

在聯合國教科文組織及聯合國發展計畫(UNDP)贊助下，於1966年展開的世界識字實驗計畫(Experiment World Literacy Program)，簡稱EWLP，在推動識字教育時，一致認為：

1. 在訂定識字教育目標時，要考慮文盲人口的需要及提出激勵其參與學習的辦法。
2. 課程設計應能使學習者在參與學習後，具備應用政治、經濟、社會、文化性知識和技能的能力。
3. 精神及物質方面的國際性援助，不可取代各國本身的發展。
4. 必須提供接受識字教育民衆後續性進階課程，使得文盲比例高的地區，產生有利於自我繼續教育的社會環境(Darkenwald & Merriam, 1982)。

為了推展我國成人基本教育，首應確立我國成人基本教育的理念，並重新檢討國民補習教育目標。同時，一方面應順應世界潮流，一方面應符合國內社會發展的實際需要，誠如Ryan所言：以識字教育為建立新社經環境的手段，但仍以傳統文化及本土生態環境為基礎，並非一味移植國外作法(Ryan, 1981)。以下幾個問題，可以進一步考慮：

1. 國民補習教育的名稱，是否可以以「成人基本教育」取代之？
2. 國民補習教育是否應涵蓋「傳統識字」與「功能性識字」兩種概念？
3. 國民補習教育目標的擬訂，是否應兼顧「教育不利者之個人需求」與「整體社會、國家之發展」？
4. 國民補習教育的施教對象是否應由「傳統性文盲」，擴及至「功能性文盲」？又「功能性文盲」是否應擴及至外籍勞工？

(二) 成立專責之課程研究與規劃組織，以利課程之規劃與修訂

專責的組織與明確的職掌、充足的經費為課程規劃、研究的基本前題。專責的課程研究與設計小組除了進行整體規劃與設計外，更能對課程的實施進行評估與修訂。課程設計時應注意下列原則：

1. 重視成人學習者的需求與特性；
2. 結合成人的學習經驗，並以實用生活情境為中心；
3. 兼顧個人發展與社會國家發展；
4. 提供多樣化的學習內容，並考慮課程縱向的銜接；
5. 採取彈性化、個別化的學習原則；
6. 透過共同參與、協力合作的方式進行。

(三) 有系統的發展成人基本教育內容，運用彈性多元的教學方法

目前除了未有特別為國民補習學校學生設計的教材，在教材的編選上尚有兩項缺失：一為缺乏長期研究、發展，二為無法與成人的生活經驗密切配合。今後在有系統的發展成人基本教育教材內容時，必須深入了解成人基本教育對象的需求與生活，從中選教材。一方面可促進受教者的學習意願與信心，另一方面可導引成人投入整體社會文化的參與。同時，在教學方法的運用方面，則宜避免單向的傳授知識，應從尊重、平等的論點，採取彈性、多元的教學方法，也因此配合成人學習需求的各類書面與視聽教材，如課外補助讀物、適合隔空教學的視聽教學節目，亦可成為重要的教學資源。

(四) 提供多元的師資培育管道，擴大民衆參與學習的機會

目前大多數先進國家，對於成人教育師資的培育，都是經過漫長的時間，才逐漸發展成一有組織的體系。至於成人教師應具備那些專業素養，近年來已有不少學者從事此方面的研究(Robinson, A., 1962; Butcher & Le Tarte 1968; Tough, 1979; Mocker & Nable, 1981)。今後我國在師資的培育上可透過下列途徑：

1. 修訂相關法令，以建立明確的國民補習教師與行政人員任用資格；

2. 在各大學開設有關於成人教育方面的課程，供有興趣的學生修習；
3. 提供教師在職進修機會，如舉辦研習會或座談會；
4. 成立培育成人師資的專門機構或科系；
5. 提供或編選多種有關成人教育的資訊，如書報、期刊、雜誌等。

此外，為鼓勵教師積極、主動地貢獻所長，目前必須減輕補校教師教學負擔，同時提供良好教學情境，改善補校設備與器材等。為發揮國民補習教育的功能，除了提供多元的師資培育管道，亦應擴大民衆參與學習的機會，例如除了採行目前到校授課的方式之外，尚可依地區特性、民衆意願，採行各種不同的學習方式，如透過廣播、電視學習，甚而可採行自學方式，鼓勵不方便外出參與學習活動的成人，讓每個願意學習的人，均有學習的機會，以符合社會正義的要求。

(五) 充實國民補習教育經費，鼓勵民間組織配合推動

1987年「工業化國家識字教育研討會」亦提出在執行、政府與經費的基本建議，可作為參考(黃富順，民79)：

1. 唯有在免費的條件下，每一位學習者均可不受年齡、性別、宗教、種族、能力、語言與政治主張或居住地區的限制，有各種學習基本識字能力的途徑，學習的社會才可能實現。
2. 為促進社會的正義與平等，被壓迫者(如婦女、少數民族、原住民、失業者)的特殊需求應予考慮，並在課程設計上適應其需求；
3. 政府必須承認識字是一全球性的問題，需要進行國際性的合作，同時政府也必須承認其在促進終生學習上所扮演合夥者的角色；
4. 成人識字教育的經費必須優先考慮，以應文盲成人的迫切需要，對於已開設的各類課程，要有足夠的經費支應，同時應有充裕的經費發展新的課程；
5. 政府應了解文盲與貧窮的關係，而能夠在交通、生活、住宅、兒童及健康照顧等方面協助成人學習者；
6. 政府應尊重非政府機構的自主權，相互合作以促進社會的發展與社會的平等。

由上可知，充足的經費是發展與改進現行國民補習教育不可或缺的條件之一。此外，政府部門應積極喚起社會大眾重視教育不利者的問題，鼓勵並輔導民間組織投入成人基本教育的行列。

主要參考書目

- 中華民國比較教育學會（民77），終生教育，台北：台灣書店。
台灣省政府教育廳（民76），台灣省補習教育法令彙編。
莫慧如（民79），由英、美成人基本教育方式與目的看我國國民補習教育之發展，國立台灣師範大學社會教育學系編印。社會教育學刊，第33期。
黃明月（民75），我國國民補習教育課程初探，國立台灣師範大學社會教育學系編印，社會教育學刊，第15期。
黃炳煌（民80），我國國民補習教育目標與功能定位之研究，教育部。
黃富順（民77），比較成人教育，台北：五南圖書出版公司。
黃富順（民78），成人心理與學習，台北：師大書苑。
黃富順（民79），工業化國家的成人識字教育，國立台灣師範大學社會教育學系編印，社會教育學刊，第19期。
黃富順（民79），成人識字教育的意義、目的、功能與發展，成人基本教育，台北：台灣書店。
黃政傑（民79），成人基本教育的課程設計，成人基本教育，台北：台灣書店。
Apps, J.W. (1981). *The Adult learner on campus: a guide for Constructors and administrators*. Chicago: Follett.
Beder, H.W. & Darkenwald, G.G. (1982). Differences between teaching adults and pre-adults: some propositions and findings. *Adult Education*, 32(3).
Bhola, H.S. (1990). Literature on adult literacy: New directions in the 1980s. *Comparative Education Review*, Vol.34, No.1.
Caroeles, G. (1990). World literacy prospects at the turn of the century: Is the objective of literacy for all by the year 2000 statistically plausible? *Comparative Education Review*, Vol.34, No.1.
Cook, W.D. (1977). *Adult literacy education in the United States*. Delaware: International Reading Association Inc.
1993.11 Cortwright, R. & Brice, E.W. (1970). Adult basic education. In R. M. Smith, G.F. Aker & J.R. Kidd (eds.), *Handbook of Adult Education*. New York: Macmillan Publishing.
1卷6期
教育研究資訊
26 Darkenwald, G.G. & Merriam, S.B. (1982). *Adult education: foundations of*

- practice*. New York: Harper & Row Publishers.
Duke, C. (ed.) (1987). *Adult education: international perspectives from China*. London: Croom Helm.
Ehring, H.A. (1982). *Implications of high school dropouts perceptions of adult basic education programs for the improvements of instruction*. (ED.D.) Ann arbor, Mich.: University Microfilms international.
Gay, M. (ed.) (1987). *Literacy in the industrialized countries: a focus on practice*. Toronto: International Council for Adult Education.
Hargreaves, D. (1980). *Adult literacy and broadcasting*. London: Frances Printer Ltd.
Hunter, C.S.T. (1989). Adult literacy in developed country. In C.J. Titmus (ed.) *Lifelong education for adults: an international handbook*.
James, P.W. (1990). UNESCO and the politics of global literacy. *Comparative Education Review*, Vol.34, No.1.
Knox, A.B. (1987). *Helping adults learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
Limage, L. (1990). Adult literacy and basic education in Europe and North America: from recognition to provision. *Comparative Education*, Vol.26.
Ryan, J.W. (1981). Design and development of literacy programs. In Charters, A.N. & Associates, (ed.) *Comparing adult education worldwide*. London: Jossey-Bass Limited.
UNESCO (1981). Literacy 81.
Winchester, I. (1990). A standard picture of literacy and its critic. *Comparative Education Review*, Vol.34, No.1.